

Todellisuudelle vieras, näköalaton ihmiskuva valtiolliseen käyttöön

Virkkunen, Jaakko. 1982. Todellisuudelle vieras, näköalaton ihmiskuva valtiolliseen käyttöön. Aikuiskasvatus 2, 1, 7–10. — Artikkelissa analysoidaan Tapio Vahervan aikuiskoulutuksen johtoryhmän toimeksiannosta valmistamaa muistoa ihmiskuvasta, sen lähtökohdista ja tarkastelutavasta. Muistio nähdään vieraaksi arkitodellisuudelle ja eikä sen tieteellistä kuvausta pidetä riittävän selitysoimaisena. Myös aikuiskasvatuksen perinteiset sivistyspäämäärät on muistiossa sivuutettu.

Aikuiskoulutuksen johtoryhmä on asettanut yhdeksi ohjaamansa kehittämistyön tehtäväksi aikuiskoulutuksen ihmiskuvan määrittelyn. Saadakseen tähän aineistoa johtoryhmä on tilannut apulaisprofessori Tapio Vahervalta ihmiskuvaa koskevan muistion. Muistio on saatettu sekä aikuiskoulutuksen kehittämistä suunnittelevien toimikuntien käyttöön että julkisen keskustelun kohteeksi. Keskustelua aikuiskoulutuksen suunnittelun perusteista tarvitaan ja epäilemättä muistion julkaiseminen antaa siihen aihetta. Keskustelussa on syytä arvioida sekä hahmotetun ihmiskuvan ”näköisyyttä” että sen tehtävää suunnittelu-prosessissa.

Ihmiskuva ja suunnittelu

Yhteiskuntapoliittisen suunnittelun vastakaisia perusfilosofioita on luonnehdittu käsitteillä rationalistinen ja inkrementalistinen suunnittelu. Inkrementalistinen suunnittelu on pelkistetyimmillään poliittisten voimasuhteiden sanelemaa tilannekohtaista erillisongelmien ratkaisemista ja intressien yhteensovittamista. Rationalistinen suunnittelu pyrkii puolestaan asettamaan pitkäjänteisesti tavoitteita ja hahmottamaan niihin johtavia toimintalinjoja. Tieteellisen tiedon merkitys on inkrementalistisessa suunnittelussa pakostakin hyvin

toissijainen. Sen tehtäväksi jää helposti vain oikeuttaa ja perustella muin perustein tehtyjä ratkaisuja. Rationalistisessa suunnittelussa tieteen rooli on keskeisempi. Sen tulisi antaa todellisuudesta tietoa, joka auttaa osoittamaan realistisia kehitysmahdollisuuksia ja keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi.

Koulujärjestelmämme uudistamisen suunnittelu 1970-luvulla oli lähtökohdiltaan hyvin rationalistista. Vuoden 1971 koulutuskomitean ja aikuiskoulutuskomitean työt ovat tästä hyviä osoituksia. Suunnitelmien jatkokäsittelyyn ja myöhempään suunnittelutyöhön on monestakin syystä tullut lisääntyvässä määrin inkrementalistisia piirteitä. Puolueet ja eturyhmät neuvottelevat pienistä osaratkaisuisista rohkenematta asettaa laaja-alaisia, kauas tulevaisuuteen suuntautuvia päämääriä.

Se, että aikuiskoulutuksen johtoryhmä teettää suunnittelutyönsä pohjaksi teoreettisen muistion aikuiskoulutuksen ihmiskuvasta, tuntuu heijastavan rationalistista suunnittelua. Mutta pyritäänkö aikuiskoulutuksen suunnittelussa todella rationalistiseen otteeseen ja luoko muistio sellaisen toteuttamiselle edellytyksiä? Vai tarvitaanko tuota ihmiskuvaa vain perustelemaan jo käytännössä hahmottunutta linjaa? Luettuani apulaisprofessori Vahervan muistion, pidän jälkimmäistä vaihtoehtoa todennäköisempänä.

Tieteellisen ihmiskuvan mahdollisuudesta

”Aikuiskoulutuksen ihmiskuva” sisältää koko joukon sinänsä kiinnostavia ja ilmeisesti paikkansapitäviä tietoja. Kuvassa eivät yksityiskohdat sinänsä kuitenkaan koskaan ole ratkaisevia. Näköisyys syntyy kokonaisuuden perusteella. Vahervan muistion kokonaisuuden hahmoa määräävät sen perustavanlaatuiset lähtökohdat. Niistä on syytä keskustella enemmän kuin yksityiskohdista etenkin, kun muistion laatija ei liiemmin erittele ottamansa tehtävän edellytyksiä eikä perustele lähtökohtiaan.

Muistion tarkoituksena on luoda tieteelliseen tietoon perustuva kuva aikuisesta ja tämän mahdollisuuksista koulutuksen suunnittelua varten. Ensimmäiseksi herää kysymys, miksi johtoryhmä tilaa erikseen muistion ihmiskuvasta eikä aikuispedagogiikasta ja didaktiikasta. Sisältyyhän kaikkiin pedagogisiin teorioihin enemmän tai vähemmän julkituotuna tietty ihmiskuva. Ajanmukaisen aikuispedagogisen ja didaktisen kokonaisuksien hahmottaminen olisi johtanut suurem-

min aikuiskoulutusta koskeviin päätelmiin ja päätelmät olisivat epäilemättä tulleet myös paremmin perustelluiksi. Jos johtoryhmän mielenkiinto taas todella on suuntautunut juuri ihmiskuvaan, olisi hyödyllisempää ehkä ollut vertailla tärkeimpien pedagogisten ja didaktisten teoriasuuntausten taustalla vaikuttavia ihmiskuvia kriittisesti toisiinsa ja tarjolla olevaan tutkimustietoon. Laadittu muistio jää pedagogista keskustelua ajatellen kovin irralliseksi.

Ihmiskuvan luomiseen liittyy vaikeita filosofisia ja teoreettisia kysymyksiä. Kirjoittaja pyrkii väistämään ne erottamalla toisistaan jyrkästi tosiasiatiedot ja arvot sekä keskittymällä edellisiin. Näin on määrä päästä ideologisten ja teoreettisten kiistojen yläpuolelle puolueettomien tosiasioiden maailmaan.

Tieteellinen kuvaus ja arki ajattelu eivät eroa toisistaan ensisijassa siinä, että tieteellisen kuvauksen yksityiskohdat olisivat varmemmin paikkansapitäviä, vaan siinä, että kuvauksessa käytetyt käsitteet ja mallit ovat selitysvoimaisempia, tuovat esiin olennaisempia asioita. Tieteellisen ihmiskuvan tulisi osoittaa, mitkä tekijät tekevät ihmisestä sen, mikä hän on ja mitkä tekijät määräävät ihmisen kehityksen dynamiikkaa. Tieteellisen ihmiskuvan tulisi tehdä ymmärrettäväksi ihmisen nykyisten tunnuspiirteiden synty sekä ihmisyyden moninaiset ilmenemismuodot. Olennaiseen osuva tieteellinen kuva avaisi myös näköaloja ihmisten tulevan kehityksen realistisiin mahdollisuuksiin. Tähän tuskin päästään ottamatta lähtökohdaksi sitä, että ihminen on historiallisesti muuttuva kulttuuriolento.

Tieteellinen ihmiskuva ei voi tuoda esiin jotain olennaista uutta ja olla kuitenkin arvojen kannalta neutraali. Toisin kuin todellisuus itse, kuva on myös katsojan näkökulmasta riippuvainen. Yhteiskunnassa kilpailevat eri väestöryhmien erilaisista elämänoiloista ja intresseistä nousevat, eri poliittisten ja aatteellisten liikkeiden ihmiskuvat sekä ihmistieteiden erilaiset teoreettiset suuntauksat. Jokaisella ihmiskuvalla on joitain seuraamuksia yhteiskunnan käytäntöjen kannalta. Tieteellinen ihmiskuva voi siksi hahmottua vain asteittain tieteellisen väittelyn ja yhteiskunnallisen käytännön prosessissa. Jokainen tieteellinen ihmiskuva on samalla aiempien tieteellisten ihmiskuvien kritiikkiä. Samalla se yleensä on joidenkin yhteiskunnallisten käytäntöjen latenttia puoltamista tai kritiikkiä. Yritys asettaa tuon prosessin ulkopuolelle ja esittää sen ristiriidoista vapaa, pysähtynyt ihmiskuva, joka ei ota kantaa muihin esitettyihin näkemyksiin heijastaa mieles-

täni joko kirjoittajan kyvyttömyyttä tiedostaa teoreettiset ja ideologiset lähtökohtansa tai halua jättää ne tietoisesti tarkastelun ulkopuolelle. Todempaan ihmiskuvaan päästäisiin erittelemällä, miten erilaiset ihmiskuvat ovat syntyneet historiallisesti erilaisista ideologisista ja teoreettisista lähtökohdista, arvioimalla käytettyjä perusteita ja puolustamalla sen jälkeen valittua käsityskantaa.

Vahervan ihmiskuva

Entä millaisina sitten näyttäytyvät Vahervan ideologiset ja teoreettiset lähtökohdat hänen laatimassaan ihmiskuvamuistiossa.

Ensimmäinen silmiinpistävä piirre on juuri kuvan ristiriidattomuus ja staattisuus. Lukija saa sen harhaisen käsityksen, että tieteellisen ihmiskuvan muodostumisessa on ensisijassa ollut kysymys luotettavan faktatiedon asteittaisesta kasaantumisesta. Sanallakaan muistiossa ei viitata siihen, että siinä käsitellyistä asioista on eri yhteiskuntapiireillä kovin erisuuntaisia käsityksiä ja että tiedeyhteisössä käydään ko. kysymyksistä kärkävää keskustelua. Kirjoituksesta ei myöskään käy ilmi, miten käsitykset ovat historiallisesti muuttuneet.

Toinen silmiinpistävä piirre "aikuiskoulutuksen ihmiskuvassa" on sen aikaan ja paikkaan sitomaton, abstrakti tarkastelutapa. Siihen liittyy olennaisena piirteensä ihmisten tarkasteleminen irrallisina yksilöinä, jotka joutuvat asenteidensa, arvojensa, perittyjen lahjojensa ym. seikkojen perusteella erilaisiin rooleihin. Yhteiskunta kuvataan hämäränä ihmisten ulkopuolella olevana näyttämönä, jossa annettuja rooleja on määrä näytellä. Se ei ole ihmisten moninaisten suhteiden ja yhteistointojen järjestelmä. Jo lähtökohta näyttää edellyttävän, että ihmisellä on vain yksilöllisiä, privaatteja intressejä, ja että ihmisten välillä ei ole mitään kiinteitä keskinäisiä suhteita. Vaherva abstrahoi yksilön tarkastelussa kaiken, mikä sitoisi tämän tavalla tai toisella tiettyyn historialliseen tilanteeseen ja tiettyyn yhteiskunnalliseen asemaan. Kuvaavaa on, että rooleja määrittelevinä determinanteina ei esitetä sellaisia suomalaisen yhteiskunnan tämänhetkiseen todellisuuteen liittyviä seikkoja kuin onko "yksilö" sattunut syntymään pienviljelijän kymmenenneksi lapseksi pohjois-Suomeen, teollisuuskonsernin omistajan pojaksi Kulosaareen jne. Kuitenkin:

"Eikä ihminen synny ihmiskuntaan. Hän syntyy tähän perheeseen, joka kuuluu tähän yhteiskuntaluokkaan, tässä kansakun-

nassa, tänä kansakunnan tiettyinä ajankohdina." (Snellman 1931, 198)

Vaherva ei näe yksilöä historiallisen kehityksen tuloksena nykyvaiheeseensa kehittyneen yhteiskunnan taloudellisen, sosiaalisen ja poliittisen järjestelmän tiettyyn asemaan ja tilanteeseen sijoittuneena, tietoisesti toimivana jäsenenä. Kovin ontolta kuullostaa sen vuoksi muistion esipuheen toivomus, että aikuiskoulutuksen suunnittelija kykenisi esitetyn analyysin avulla asettumaan aikuisen asemaan. Kenen aikuisen vai aikuisenko yleensä? Mieltä olisi tietysti asettua esim. nuoruutensa sodassa viettäneen, pientilansa sodan jälkeen myyneen ja nyt kaupungissa asustavan työllisyyskurssille ohjatun kirvesmiehen, iltakoulussa opintoja jatkavan yksinhuoltajavuorotyöläisen tai liikkeenjohdon kurssille hakeutuvan, etenemistä havittelevan myyntipäällikön asemaan. Tämä edellyttäisi yhteiskuntamme konkreettista tarkastelua. Virkistäviä välähdyksiä tähän suuntaan muistiossa ovat lainaukset Sirkka Hirsjärven väitöskirjatyöstä sekä lyhyt katsaus suomalaiseen elämäntapatutkimukseen. Nämä ovat kuitenkin lähtökohdiltaan ristiriidassa päätarkasteluotteeksi valitun abstraktin roolikäsitteistön kanssa. Päälimmäiseksi jää siksi onnto kehotus suunnittelijalle eläytyä koulutettavan "maailmaan".

Kolmas keskeinen piirre ihmiskuvassa on mielestäni — kirjoittajan eräistä vastakkaisista korostuksista huolimatta — sen epähumanistisuus. G. H. von Wright asettaa humanismille kaksi keskeistä määrettä: ihmisen kunnioittamisen ja sivistyksen kunnioittamisen ihmisyyden korkeimpana ilmauksena (Wright 1981, 16—17.). Kirjoittajan asenne saattaa hyvinkin olla pohjimmiltaan ihmistä kunnioittava, mutta humanismin toiseen perusmääreeseen, sivistyksen kunnioittamiseen, muistiossa ei ole pienintäkään viittausta. Kun kysymys on aikuiskoulutuksen ja sen myötä vapaan sivistystyön kehittämisen perustaksi laaditusta ihmiskuvasta, tämä on sekä käsittämätöntä että tyrmistytävää. Tarvitaanko suomalaisen aikuiskoulutuksen suunnittelun pohjaksi todella ihmiskuvaa, joka ei näe ihmistä historiallisesti kehittyvänä kulttuuriolentona, joka juuri sivistystä omaksumalla ja luomalla luo myös oman ihmisyytensä? Onko meillä varaa irroittautua suomalaisen kasvatustieteen parhaista perinteistä. Snellman esitti aikanaan mahtavan näemyksen ihmisestä sivistyksen avulla rajoittuneen yksilöllisen lähtökohtansa ylittävänä, kehittyvän ihmiskunnan jäsenenä. Tulisiko tuo ihmiskuva korvata aikuisen roolien kaavamaisella erittelyllä?

Päätelmät ihmiskuvasta

Vahervan abstraktista yksilökeskeisestä otteesta on seurauksena ettei hän kykene tuomaan esiin mitään yhteiskuntamme aikuisten tämän hetken todellisia ongelmia eikä myöskään osoittamaan mitään realistisia perspektiivejä niiden ratkaisemiseen. Ajasta ja paikasta irroitettava tarkastelutapa päin vastoin johdattaa selvästi väärin suosituksiin. Tällainen on mielestäni esim. normaaleissa elinoloissa tapahtuvan oppimisen voimakas korostaminen ja muodollisen koulutuksen arvon kiistäminen. Näkemys, että jokainen yksilö voi itse ohjata omaa oppimistaan. Tieteen lisääntyvä tuotannollinen hyväksikäyttö ja nopea teknologinen kehitys päin vastoin tekevät juuri järjestelmällisen opetuksen entistä tärkeämmäksi. Kukaan ei voi omaksua uutta teoreettista tietoa ja tekniikkaa elämän tarjoamissa runsaissa oppimistilanteissa ilman järjestettyä opetusta.

Kokonaan toinen kysymys on, miten järjestelmällinen opetus tuotaisiin lähemmäksi käytännön elämää. Muistio ei tartu peruskysymyksiin: miten aikuiskoulutus voisi olla mukana vapauttamassa eri tavoin ja eri syistä henkisesti kahlittuina olevia ihmisiä aktiiviseen rakentavaan toimintaan, mitä mahdollisuuksia aikuiskoulutuksella on auttaa ihmisiä ymmärtämään ja hallitsemaan paremmin sitä maailmaa ja yhteiskuntaa jossa he elävät. Aikuisten konkreettisten ongelmien erittelyn sijasta muistio tarjoaa näköalaksi vain erilaisiin rooleihin sopeutumista.

Kun tarkastelusta puuttuu kokonaan näkökulma yhtäältä sivistykseen koulutuksen sisältönä ja toisaalta suomalaisen yhteiskunnan tämän hetken olennaisiin ongelmiin koulutustarpeiden perustana, kutistuu ihmisarvon korostus muistiossa tekniseksi vaatimukseksi, että yksilön on itse saatava asettaa koulutuksensa tavoitteet ja ohjata koulutusprosessia. Opetuksen edellyttämä ohjaus ymmärretään vain

opettajan tai yhteiskunnan perusteettomaksi vallankäytöksi ja holhoamiseksi. Tarkasteluun ei oteta lainkaan sitä mahdollisuutta, että asiat sinänsä asettaisivat vaatimuksia, että opettaja ei asettaisi yksilön intresseille vastakkaisia vaatimuksia, vaan edustaisi ja konkretisoisi elämän ja yhteiskuntakehityksen tälle asettamia haasteita. Opetuksen tulee antaa opiskelijoille välineet määrätietoiseen itsenäiseen opiskeluun. Opetuksen on osoitettava opiskelijoille mahdollisimman tehokas tapa hankkia ne tiedot ja taidot, joita he tarvitsevat voidakseen tietoisesti hallita elämänsä ja osallistua yhteiskunnan toimintaan. Vaherva korostaa sitä, että aikuisten tulisi voida itse asettaa itselleen tavoitteita, mutta hän ei lainkaan käsittele tietoisuuden, orientoituneen opiskelun edellytyksiä.

Entä millaista aikuiskoulutuksen käytäntöä voitaisiin perustella Vahervan laatimalla ihmiskuvalla. Tuskinpa tuo aikuiskoulutus asettaisi ainakaan ensimmäiseksi tehtäväkseen tieteellisen, taiteellisen ja yhteiskunnallisen sivistyksen saattamista systemaattisesti laajojen kansalaissiirien omaisuudeksi. Tuskinpa se keskittyisi kansalaisten laajaan poliittiseen aktivointiinkaan tai eri tavoin alistetussa asemassa olevien nostamiseen entistä enemmän oman kohtalonsa herroiksi. Paremminkin tuntuu siltä, että se suuntautuisi antamaan sopeutumisen ja selviämisen avaimia mitä erilaisimpiin rooleihin ja elämäntilanteisiin sekä tyydyttämään yksilöiden moninaisia privaatteja intressejä. Se ei ehkä kytkeytyisi niin kiinteästi kuin nykyinen vapaa sivistystyö erilaisiin yhteiskunnallisiin ja aatteellisiin liikkeisiin. Se olisi ehkä aikuiskoulutusta, jossa saa osallistua, mutta joka ei anna valmiuksia laajasti vaikuttaa asioihin.

Lähteet:

- Snellman, J.V. 1931. Kasvatusopilliset luennot. Kootut teokset XI. Werner Söderström Osakeyhtiö. Porvoo.
- Vaherva, T. 1981. Aikuiskoulutuksen ihmiskuva. Aikuiskoulutuksen johtoryhmä. Helsinki.
- von Wright, G.H. 1981. Humanismi elämänsentee-
na. Otava.

Keskustelutilaisuus ihmiskuvasta

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran vuosikokous pidetään tiistaina 30.3.82 klo 19.00 Helsingissä ravintola Fennian Empire-kabinetissa. Vuosikokouksen jälkeen pidettävässä tilaisuudessa keskustellaan aikuiskasvatuksen ihmiskuvasta. Alustuspuheenvuorot: kulttuuriasiainneuvos Paula Tuomikoski ja apul. prof. Tapio Vaherva. Keskustelutilaisuus alkaa n. klo 19.15. Kaikki aiheesta kiinnostuneet ovat tervetulleita!